

# L'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique

## Aux sources d'une identité

Dominique Grootaers

Volume 21, numéro 4, 1995

Formation professionnelle et technique en transformation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031837ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031837ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Grootaers, D. (1995). L'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique : aux sources d'une identité. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 755-780. <https://doi.org/10.7202/031837ar>

Résumé de l'article

En renouant les fils de l'histoire, l'autrice situe l'origine de la tradition de l'enseignement technique masculin en Belgique, dans l'enseignement industriel du XIXe siècle et sa figure emblématique de l'ouvrier-technicien. Elle montre comment, durant l'entre-deux-guerres, cette tradition donne sa cohérence éducative et structurelle à une filière unifiée d'enseignement technique de jour. Après 1945, la Belgique, comme d'autres pays européens, a mis en chantier un enseignement secondaire intégré au sein duquel, progressivement, l'identité positive forte issue de la tradition de l'enseignement technique masculin s'est en quelque sorte dissoute. La perspective sociohistorique qui guide l'article enrichit notre compréhension du terreau structurel et culturel dans lequel prennent racine les différents projets élaborés au fil du temps pour l'enseignement technique et professionnel. Finalement, nous sommes conduits à nous interroger au sujet des figures emblématiques et des valeurs porteuses pour l'avenir de cet enseignement, en quête d'une nouvelle identité.

# L'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique

## Aux sources d'une identité

Dominique Grootaers  
Maître de conférence

Université Catholique de Louvain

**Résumé** – En renouant les fils de l'histoire, l'auteur situe l'origine de la tradition de l'enseignement technique masculin en Belgique, dans l'enseignement industriel du XIX<sup>e</sup> siècle et sa figure emblématique de l'ouvrier-technicien. Elle montre comment, durant l'entre-deux-guerres, cette tradition donne sa cohérence éducative et structurelle à une filière unifiée d'enseignement technique de jour. Après 1945, la Belgique, comme d'autres pays européens, a mis en chantier un enseignement secondaire intégré au sein duquel, progressivement, l'identité positive forte issue de la tradition de l'enseignement technique masculin s'est en quelque sorte dissoute. La perspective sociohistorique qui guide l'article enrichit notre compréhension du terreau structurel et culturel dans lequel prennent racine les différents projets élaborés au fil du temps pour l'enseignement technique et professionnel. Finalement, nous sommes conduits à nous interroger au sujet des figures emblématiques et des valeurs porteuses pour l'avenir de cet enseignement, en quête d'une nouvelle identité.

### *Introduction*

L'histoire de l'enseignement technique et professionnel belge révèle la construction progressive d'une identité forte et originale de cette forme d'enseignement. Cette identité semble une particularité du modèle belge d'enseignement technique et professionnel.

En réalité, le système d'enseignement technique et professionnel s'est structuré dès ses origines selon deux versants symétriques, à la fois opposés et complémentaires: un sous-système d'institutions qui s'adresse aux jeunes gens et aux hommes, un autre qui s'adresse aux jeunes filles et aux femmes. Cette structuration en profondeur, selon les sexes, va de pair avec l'élaboration de références culturelles et de modèles éducatifs distincts, en relation avec la nouvelle définition des rôles sociaux, celui de travailleur d'une part, celui de ménagère d'autre part, qui accompagnent le processus de l'industrialisation<sup>1</sup>. Mais dans les limites imparties à cet article, nous nous limitons à envisager la seule face masculine du système d'enseignement technique et professionnel.

D'où provient donc l'origine de l'identité forte de l'enseignement technique et professionnel masculin, en Belgique? La perspective sociohistorique nous permet de situer cette origine dans l'enseignement industriel du soir qui a pris son essor au XIX<sup>e</sup> siècle et a connu, dès la première heure, une extension remarquable, favorisée par les gouvernements de l'époque. Pendant l'entre-deux-guerres, cette identité a alors sous-tendu le développement d'un système d'enseignement technique caractéristique à la Belgique, qui comprend des écoles du soir et du jour, toutes deux agencées en différents niveaux superposés et s'affirmant comme une alternative à l'enseignement secondaire général, d'égale valeur à ce dernier. Un tel développement est sans commune mesure avec celui qu'a connu l'enseignement technique français à la même époque, par exemple (Pelpel et Troger, 1993).

Ensuite, après la guerre 1939-1945, l'évolution de l'enseignement technique et professionnel belge apparaît marquée d'une tendance à la normalisation, c'est-à-dire à l'intégration de l'enseignement technique au sein de l'enseignement secondaire, sur le moule de l'enseignement général. Cette intégration s'accompagne de la mise en place d'une logique de relégation, déforçant la filière technique et conduisant à la création d'une troisième filière, définie comme plus faible: la filière professionnelle.

La perspective sociohistorique nous pousse à un usage prudent des appellations données aux divers types d'institutions, car elles ont varié au fil du temps. Nous aurons l'occasion d'illustrer cette complexité du vocabulaire utilisé, dans le cours de l'article. À ce stade, contentons-nous de souligner le fait que la filière professionnelle au sens actuel, c'est-à-dire celui de filière technique faible, ne prend réellement forme qu'après la Seconde Guerre. D'origine relativement récente, elle apparaît alors comme une sorte d'image en creux de la filière technique proprement dite, sans tradition éducative spécifique. C'est pourquoi, dans le cadre de cet article, nous utilisons le terme d'enseignement technique masculin pour les périodes antérieures à 1953 et celui d'enseignement technique et professionnel masculin d'une manière plus générale. Ces termes désignent l'un comme l'autre une même entité, dominée par une seule tradition et comprenant, depuis 1953, une filière forte et une filière faible.

Finalement, une meilleure connaissance des contextes historiques nationaux de la genèse de l'enseignement technique et professionnel permettra d'éclairer d'un jour nouveau les manières actuelles de concevoir les rapports entre l'enseignement technique et professionnel et la sphère productive, dans une perspective de formation professionnelle.

La clé de lecture qui nous guide est la suivante: plus l'identité de l'enseignement technique et professionnel est forte, plus ce dernier parvient à atteindre, à certains moments de son histoire, un équilibre dynamique tant dans ses modèles éducatifs que dans ses structures. Ce point d'équilibre s'inscrit au sein d'une tension entre deux pôles opposés, celui de l'entreprise et celui de l'enseignement général. À ce point

d'équilibre, l'enseignement technique et professionnel se définit par une certaine distance vis-à-vis de l'entreprise et, en une sorte de contrepoids, par une relative indépendance vis-à-vis de l'enseignement général.

En appliquant cette clé de lecture à l'histoire de l'enseignement technique et professionnel masculin en Belgique, nous dévoilerons la cohérence des structures et des modèles éducatifs, édifiée au fil du temps, depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Nous montrerons comment le système est parvenu ainsi à trouver son point d'équilibre, et comment il l'a perdu ensuite, au fur et à mesure de la mise sur pied d'une école secondaire intégrée pour tous, de 1945 jusqu'à aujourd'hui.

Tout au long de cet exposé, nous accordons une attention privilégiée à la mise à jour des modèles éducatifs et des références culturelles caractéristiques des différentes formes institutionnelles que nous rencontrerons. Notre hypothèse est que certains de ces archétypes sont encore en partie actifs ou réactivables, dans les représentations des acteurs actuels des filières technique et professionnelle.

### *L'enseignement industriel au XIX<sup>e</sup> siècle: les premiers jalons de l'identité*

#### *L'école industrielle et la figure de l'ouvrier-technicien*

Durant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, huit écoles industrielles sont créées dans différentes villes belges (Gand, Liège, Anvers, Charleroi, Huy, etc.). Elles fonctionnent à l'initiative des pouvoirs publics locaux, villes ou provinces, ou grâce à leur soutien. À partir de 1853, le gouvernement national encourage le développement de ce type d'institution en lui accordant des subsides<sup>2</sup>.

Les écoles industrielles offrent un enseignement du soir, après l'horaire de travail, visant à «former des travailleurs intelligents et des bons contremaîtres» (Source H\*, p. 30). Leurs cours sont ouverts aux travailleurs adultes, c'est-à-dire âgés de 12 ans minimum, ayant terminé leur école primaire ou possédant le niveau d'instruction correspondant. À ces auditeurs (masculins, dans leur toute grande majorité), l'école industrielle se propose de donner «les notions techniques qui sont nécessaires [aux enfants d'ouvriers] pour exercer convenablement le genre d'industrie que chacun d'eux a embrassé» (Source G, p. 4).

Dans un rapport ministériel datant de 1879, nous trouvons la première définition complète de l'école industrielle, définition qui sera reprise dans plusieurs documents officiels ultérieurs:

---

\* La liste des sources est à la fin de l'article, après les notes.

le but des écoles industrielles est de donner à l'ouvrier une instruction scientifique qu'il ne peut acquérir dans l'atelier, de lui procurer par là les moyens d'améliorer sa condition matérielle, de développer son intelligence en l'initiant à la connaissance des lois générales qui président aux transformations de la matière, le soustraire ainsi graduellement à la tyrannie de la routine [...] (Source H, p. 2-3).

L'élément premier de cette définition de l'enseignement industriel identifie son but: «donner à l'ouvrier une instruction scientifique». Cette définition reprend donc, de la citation précédente, l'objectif de former «des travailleurs intelligents» et en indique en outre le moyen: l'instruction scientifique donnée à l'ouvrier. Plus précisément, il s'agit de «développer l'intelligence de ce dernier en l'initiant à la connaissance des lois générales qui président aux transformations de la matière».

Dans cette définition, la formation à l'école industrielle s'oppose à la formation dans l'atelier, et donc à l'entreprise, et l'instruction scientifique qu'elle apporte vient contrecarrer «la tyrannie de la routine» qui caractérise les travailleurs prisonniers des murs de l'usine.

Quel est alors le contenu exact de la formation donnée à l'école industrielle? Les documents de l'époque indiquent en détail les intitulés des cours. Dans ces énumérations, on distingue des cours généraux comme les mathématiques dans leurs applications à l'industrie, la physique générale et appliquée, la chimie générale et appliquée, l'électricité, la mécanique industrielle, le dessin linéaire, le dessin appliqué à l'industrie, l'hygiène, le cours d'économie politique ou industrielle, ainsi que des cours spéciaux, orientés selon les industries de la région, par exemple les éléments de métallurgie, le dessin ornemental, le modelage, les constructions industrielles, la théorie de la coupe des pierres, l'exploitation des mines, les procédés variés du tissage, etc. (Source G, p. 5).

L'ensemble de ces cours regroupe donc, d'une part, les mathématiques, les sciences et les sciences appliquées (branches communes à toutes les écoles) et, d'autre part, les technologies diverses (variant d'une école à l'autre). Une place particulière est accordée au dessin technique qui relève des cours généraux. À cette formation scientifique et technique peuvent s'ajouter parfois quelques cours d'instruction classique, repris au programme de l'enseignement moyen<sup>3</sup> ou même à celui de l'enseignement primaire (langue maternelle, géographie, arithmétique, etc.).

L'ensemble de ces cours correspond à un enseignement théorique. Les cours scientifiques et techniques de l'école industrielle sont donnés sous forme d'exposés, même s'ils se réfèrent à la réalité concrète de la production et s'ils exigent de la part de ceux qui enseignent (identifiés comme des ingénieurs ou des spécialistes) une connaissance du milieu industriel. Dans tous les cas, la théorie précède l'application. La méthode est expositive. Et le niveau des cours est élevé!

Rapidement, cet enseignement se structure en trois échelons sur une échelle de progression verticale: l'école industrielle primaire, chargée de donner les notions de dessin technique et de compléter l'instruction primaire si celle-ci est défailante; l'école industrielle moyenne, accessible à ceux qui disposent de ces préalables; enfin, l'école industrielle supérieure, destinée à ceux qui ont obtenu le diplôme de l'école industrielle moyenne. Ce troisième et dernier échelon est chargé de former «les intermédiaires entre l'ouvrier et l'ingénieur, entre l'employé et le patron, de véritables sous-officiers de l'industrie» (Source F, p. 312) et ne concerne encore, en 1909, que trois institutions et un très petit nombre d'élèves.

Malgré le niveau et l'exigence des cours de l'enseignement industriel moyen qui s'adresse, rappelons-le, à des travailleurs âgés de plus de 12 ou 14 ans, ce type d'enseignement touche rapidement un public masculin relativement nombreux, puisqu'il compte environ 30 000 élèves, en 1909 (auxquels s'ajoutent environ 5 500 élèves qui suivent les cours commerciaux mixtes du soir ainsi que 13 000 femmes qui fréquentent les cours ménagers ou professionnels féminins du soir dont nous ne parlons pas dans le cadre de cet article).

Au-delà de la population touchée, l'enseignement industriel contribue aussi à diffuser plus largement une nouvelle figure du travailleur formé.

Dès le début de la mise en place du système d'enseignement technique belge, le soutien apporté par le gouvernement à l'édification d'un ensemble relativement organisé et cohérent paraît remarquable. À la veille de la Guerre 1914-1918, sur le plan des structures, l'enseignement industriel constitue un enseignement du soir organisé en trois niveaux donnant, chacun, accès à un diplôme correspondant. En outre, cet enseignement industriel s'appuie sur l'affirmation d'un modèle éducatif lui-même relativement cohérent: il accorde la priorité à une formation scientifique et technique théorique, orientée vers la compréhension du pourquoi de la production et destinée à donner naissance au travailleur intelligent, à l'ouvrier instruit. Nous proposons de qualifier ce modèle éducatif de modèle centré sur l'intelligence des principes.

Dès cette époque, la fonction sociale principale de la théorie, et de la science en particulier, est exprimée par les promoteurs de l'enseignement industriel eux-mêmes: il s'agit de façonner une catégorie particulière d'ouvriers d'élite, susceptibles de devenir des «intermédiaires» dans la hiérarchie du travail, entre l'ingénieur et la masse des travailleurs. Selon l'image en vigueur à l'époque, entre les «officiers» et les «soldats» de l'industrie, l'école industrielle prépare ces travailleurs intelligents, ces ouvriers instruits, ces bons contremaîtres, ces intermédiaires qui sont qualifiés à leur tour de «sous-officiers».

Dans l'idéologie de l'époque, la science est considérée comme la source de la technique et cette dernière, comme le moteur du progrès de la production et du

développement industriel. Pénétrer dans l'univers scientifique permet dès lors au travailleur de comprendre le fondement même du système de production. Le modèle éducatif de l'école industrielle, basé sur l'intelligence des principes, constituerait en quelque sorte une version moderne de l'initiation au secret, pratiquée dans l'apprentissage compagnonnique. Rappelons que la définition de l'enseignement industriel parle d'«initier aux lois qui président aux transformations de la matière» (Source H, p. 30). Être instruit dans le domaine scientifique et technique signifierait pour le travailleur être introduit dans le petit groupe des initiés, dans la fraternité de ceux qui sont capables de décoder la signification du monde et de sa transformation, et qui, par là, forment l'élite des travailleurs. De la sorte, l'initiation scientifique représente un moyen d'ordre symbolique donnant accès au pouvoir économique et social.

À côté de cette fonction symbolique globale, qui sert à signifier la position du travailleur industriel dans la nouvelle hiérarchie du travail, l'instruction scientifique revêt aussi une utilité plus fonctionnelle. En effet, l'ouvrier d'élite, susceptible d'occuper une place d'intermédiaire entre l'ingénieur (entièrement tourné vers la théorie) et l'ouvrier (totalement immergé dans la pratique) doit être capable d'entrer en communication avec chacun d'eux. Grâce à son instruction qui lui a donné accès aux théories relevant des sciences et des sciences appliquées, et grâce également à sa maîtrise du dessin technique, l'ouvrier d'élite peut jouer son rôle d'interprète, car il maîtrise le langage des deux univers, celui de la théorie et celui de la pratique.

Autrement dit, la prépondérance de la théorie scientifique et technique dans l'enseignement industriel ne présente pas d'intérêt immédiat par rapport à l'apprentissage des gestes professionnels qui, pour sa part, se réalise directement à l'atelier. Mais cette prépondérance revêt une utilité à la fois symbolique et fonctionnelle pour faire accéder le travailleur à la catégorie des ouvriers d'élite, inscrite au sein de la nouvelle hiérarchie du travail.

Par rapport à ce pôle de l'enseignement industriel du soir, pôle fort par le nombre d'élèves qui le fréquentent, mais surtout par la cohérence de ses structures et de son modèle éducatif, nous allons situer rapidement deux formes d'enseignement technique du jour qui prennent leur essor dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle. La première se situe dans la continuité de l'enseignement industriel du soir; la seconde, au contraire, s'en démarque explicitement.

### *L'école des arts et métiers, première école industrielle du jour*

En 1899, à Pierrard-lez-Virton, les Aumôniers du travail créent la première école des arts et métiers. Celle-ci s'adresse à des élèves sortis de l'école moyenne<sup>4</sup> et leur offre un enseignement à plein temps, se déroulant sur trois années.

Comme dans le cas de l'enseignement industriel supérieur, le but exprimé par les promoteurs de ce nouveau type d'institution est de former des «intermédiaires

intelligents et compétents entre l'ingénieur et le contremaître dans la grande industrie et subsidiairement des chefs de la petite industrie» (Source F, p. 191).

À l'école des arts et métiers comme à l'école industrielle, c'est le modèle de l'intelligence des principes qui est en vigueur, du moins, dans la partie théorique de l'enseignement qui occupe la moitié du temps des élèves et est consacrée aux cours de mathématiques, de sciences, de sciences appliquées et de techniques orientées vers les spécialités. Cependant, un accent supplémentaire y est mis sur le côté expérimental et appliqué de l'instruction scientifique et technique, en vue d'orienter tout l'enseignement «vers la réalisation des notions dans le domaine de la pratique et vers les applications à l'industrie des notions scientifiques» (Source F, p. 191-192). Nous verrons plus loin comment le modèle de l'intelligence des principes, grâce à son côté appliqué, finira par influencer la formation pratique elle-même donnée à l'atelier. Ajoutons qu'à l'école des arts et métiers, la formation pratique en ateliers, qui occupe l'autre moitié du temps des élèves, s'organise autour de trois grandes spécialités industrielles: la mécanique, l'électrotechnique et la métallurgie.

Les conclusions que nous avons dégagées à propos de la mise en place de l'enseignement industriel du soir peuvent aisément être transférées à ce nouveau type d'école qui est qualifié, dans certains textes de l'époque, d'enseignement industriel du jour.

Les trois écoles de ce type qui existent à la veille de la Guerre 1914-1918 ne touchent encore qu'un tout petit nombre d'élèves, à peine 220, en 1910.

### *L'école professionnelle et la figure de l'ouvrier-artisan*

Une seconde forme d'enseignement technique de jour se développe dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, s'inscrivant en rupture vis-à-vis de l'enseignement industriel. Il s'agit des écoles professionnelles<sup>5</sup>, les unes orientées vers des métiers artisanaux (bijoutiers, tailleurs, tapissiers-garnisseurs, artisans du bâtiment, etc.), les autres vers une formation professionnelle polyvalente (fer et bois). Toutes ont en commun d'adopter une attitude défensive par rapport au processus d'industrialisation censé dérober aux travailleurs leur identité. Cette fois, ce n'est pas la science qui est censée conférer la valeur au travailleur, mais bien la maîtrise complète de la tâche à exercer. L'école professionnelle développe donc un autre modèle éducatif que l'école industrielle. Nous avons qualifié ce modèle éducatif de modèle centré sur l'intelligence de la pratique réfléchie. Plutôt que l'idéal de l'ouvrier-technicien, c'est celui de l'ouvrier-artisan qui sert de figure emblématique en arrière-plan de ce modèle éducatif. L'opposition entre le projet de l'école industrielle et celui de l'école professionnelle est explicitée par les textes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Ceux-ci révèlent deux projets sociopolitiques distincts, se prolongeant dans deux modèles éducatifs spécifiques. Les différences se marquent en premier lieu par la place accordée à la théorie dans l'un et l'autre projets.



Voici la définition de l'école professionnelle donnée dans le Rapport ministériel de 1897.

L'école industrielle ne comporte que des cours théoriques auxquels s'ajoute le dessin pratique. L'école professionnelle, au contraire, enseigne le travail manuel combiné avec l'étude théorique (Source I, p. VIII).

Cette définition qui insiste sur l'importance de la formation pratique, c'est-à-dire sur le travail manuel en atelier, marque une opposition, non seulement par rapport à l'école industrielle qui ne donne que des cours théoriques, mais même par rapport à l'école des arts et métiers. En effet, bien que l'école des arts et métiers comprenne, comme l'école professionnelle, une formation pratique en atelier, elle donne cette formation en un temps et en un lieu séparés de ceux de l'enseignement théorique (selon le régime du demi-temps). Tel ne semble pas être le cas de l'école professionnelle, car l'élément essentiel de la définition de celle-ci est contenu dans la notion de «travail manuel combiné avec l'étude théorique». Le modèle éducatif prôné par les premières écoles professionnelles rappelle l'apprentissage, tel qu'il se pratiquait avant l'industrialisation, dans l'entreprise artisanale.

L'enseignement sera simultanément théorique et pratique: le professeur, avant de procéder à l'exécution d'un travail, explique toujours ce qu'il veut faire, comment il s'y prendra et pour quelles raisons il use de tel procédé plutôt que de tel autre. Puis il s'adresse à l'initiative des élèves et les engage à résoudre les difficultés que soulève le travail proposé (Source I, p. 115).

Dans le projet de l'école professionnelle du XIX<sup>e</sup> siècle, l'accent principal est mis sur la formation pratique à l'atelier qui se voit «combinée simultanément» avec l'acquisition d'une méthode réfléchie de travail par l'apprenti. La maîtrise du dessin et de l'esquisse est mise en avant, car ce sont des instruments qui permettent à l'apprenti de «donner un corps à ses conceptions» (Source I, p. 125). Grâce aux plans et aux croquis préalables, l'apprenti apprend à anticiper les contraintes et les obstacles (par exemple, la quantité et le coût des matières premières exigées, le temps nécessaire, l'outillage approprié, l'ordre des opérations requises, etc.) liés à la réalisation de la tâche demandée, tâche sur laquelle il a la pleine initiative et la pleine responsabilité de bout en bout.

En plus de cette formation de l'ouvrier-artisan, selon le modèle éducatif de l'intelligence de la pratique réfléchie, au sein de laquelle la théorie est indissociable de la pratique et mise au service de cette dernière, l'école professionnelle donne aussi des cours généraux distincts et autonomes, appelés «cours de sciences appliquées». Mais, en réalité, ce titre désigne le plus souvent des cours généraux repris soit au programme de l'école primaire, soit au programme de l'école moyenne, et non une formation scientifique et technique théorique du type de celle donnée à l'école industrielle du soir ou à l'école des arts et métiers.

*Un même combat contre la «crise de l'apprentissage» de l'entreprise industrielle*

Durant la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale, l'enseignement industriel et l'enseignement professionnel s'adressant tous deux aux travailleurs se développent donc comme deux formes opposées et concurrentes. Ces formes correspondent d'ailleurs à deux modèles éducatifs spécifiques et sont soutenues par des groupes d'acteurs sociaux distincts. Ainsi, le projet de l'enseignement industriel est soutenu plutôt par les pouvoirs publics, locaux et régionaux, proches de l'idéologie progressiste et laïque, pour laquelle l'instruction du travailleur s'inscrit dans une adhésion aux idées de progrès technique et de développement industriel. Par contre, le projet de l'enseignement professionnel est mis sur pied et défendu plutôt par des pouvoirs organisateurs catholiques ou par des associations de métiers qui s'inscrivent en réaction par rapport à la dynamique de l'industrialisation.

Malgré cette différence fondamentale d'orientation du projet politique et éducatif séparant l'enseignement industriel et l'enseignement professionnel, ces deux formes d'enseignement partagent une même conception de la supériorité de la formation scolaire par rapport à la formation en entreprise. Dans les deux cas, la formation méthodique apportée par l'école doit permettre de s'opposer à la routine en vigueur dans les ateliers et, surtout, rendre sa valeur au travail ouvrier en réaction à la «crise de l'apprentissage» que tous les acteurs de l'époque sont d'accord d'imputer à l'entreprise industrielle.

Ajoutons que l'enseignement professionnel masculin de jour touche environ 10 000 élèves, soit un public trois fois moins nombreux que celui de l'enseignement industriel du soir, à la veille de la Guerre 1914-1918 (auxquels s'ajoutent 6 000 filles fréquentant les écoles professionnelles féminines dont nous ne parlons pas dans le cadre de cet article).

Intelligence des principes caractérisant l'ouvrier-technicien, d'une part, et pratique réfléchie caractérisant l'ouvrier-artisan, d'autre part, constituent deux modalités adoptées par l'enseignement technique au XIX<sup>e</sup> siècle, toutes deux destinées à accroître la valeur du travail de l'ouvrier, face aux nouvelles techniques et à la nouvelle organisation de la production.

*Une opposition commune à l'hégémonie culturelle de l'enseignement secondaire général*

Il est une autre opposition fondamentale qui caractérise l'enseignement technique dès sa fondation. Non seulement l'enseignement industriel comme l'enseignement professionnel combattent tous deux la déqualification liée à l'entreprise industrielle, mais encore l'enseignement industriel, et par extension l'enseignement technique tout entier, se définit comme fondamentalement opposé à l'enseigne-

ment général. Ce thème n'apparaît encore qu'en filigrane avant 1914; il sera largement développé pendant la période de l'entre-deux-guerres dont nous parlerons ci-dessous.

Les textes de cette première période permettent déjà de distinguer deux projets d'enseignement postprimaire fondamentalement différents. Un premier projet s'adresse à l'homme d'esprit, défini comme désintéressé et non impliqué dans les contraintes matérielles, et correspond aux humanités classiques et modernes. Un second projet s'adresse au travailleur, autrement dit au producteur, défini par sa participation à la transformation matérielle du monde, et correspond à l'humanisme technique qui fondera l'identité de tout l'enseignement technique masculin en voie d'édification<sup>6</sup>. L'opposition entre ces deux formes d'humanisme, l'une portée par l'enseignement général, l'autre portée par l'enseignement technique, est exprimée par H. Rolin, dès 1903.

[L'enseignement industriel] doit être pratique. Savoir beaucoup de choses, posséder des notions qui ne servent qu'à cultiver, à orner l'esprit, dans un but d'ennoblement et d'agrément, c'est un luxe, le meilleur de tous assurément, mais il n'est accessible qu'aux hommes à qui leur fortune ou leurs fonctions laissent des loisirs considérables. Mêler l'utile à l'agréable, selon le mot du poète, c'est chose parfaite, mais l'utile, le nécessaire, passe d'abord. Tout l'enseignement industriel doit donc tendre vers ce seul objet: rendre l'ouvrier capable de comprendre sa besogne (Source L, p. 40).

Le qualificatif «pratique» appliqué à l'enseignement industriel doit se comprendre ici comme un enseignement tourné vers les applications, tourné vers la production. En effet, nous avons largement développé le rôle premier de la théorie scientifique et technique dans l'enseignement industriel. L'enseignement industriel, et par extension tout l'enseignement technique, s'adresse donc à l'«ouvrier», c'est-à-dire au producteur, afin de le «rendre capable de comprendre sa besogne». Encore une fois, l'accent est mis ici sur une instruction spécifiquement destinée à l'ouvrier et entièrement consacrée à la compréhension de la production.

En résumé, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement industriel comme l'enseignement professionnel, qui tous deux relèvent de l'enseignement technique masculin, se structurent au niveau de leurs modèles éducatifs et de leurs formes institutionnelles, sur une double opposition fondamentale, à la fois vis-à-vis de l'entreprise industrielle, lieu de la routine et de la perte de valeur pour le travailleur (combattue grâce à un apprentissage rationnel et méthodique, caractérisant l'enseignement technique) et à la fois vis-à-vis de l'enseignement général, lieu de l'humanisme gratuit s'adressant à l'homme d'esprit (en offrant, en guise d'alternative, un autre humanisme, l'humanisme technique s'adressant au producteur, caractérisant l'enseignement technique).

Ensuite, une opposition d'ordre secondaire apparaît à l'intérieur même de l'enseignement technique, entre l'enseignement industriel, d'une part, qui adopte une position offensive par rapport au processus de l'industrialisation et veut intégrer de plain-pied le travailleur dans la dynamique du progrès technique (en affirmant la prépondérance de la théorie sur la pratique, selon le modèle de l'intelligence des principes) et l'enseignement professionnel, d'autre part, qui adopte une position défensive par rapport au processus de l'industrialisation et cherche à protéger le travailleur de la déqualification qui le guette (grâce à une formation combinant intimement la pratique et la théorie, selon le modèle de la pratique réfléchie).

Grâce à cette série d'oppositions qui le structurent dans ses fondements mêmes, l'enseignement technique masculin voit ainsi posée, à l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, la première pierre de son identité forte. Examinons à présent comment vont évoluer, à la période suivante, ces diverses oppositions et comment va prendre forme tout l'édifice. C'est durant cette période, l'entre-deux-guerres, qu'un système complet d'enseignement technique masculin de jour se développe et s'étend d'une manière tout à fait originale à la Belgique, à tel point que nous pouvons le qualifier de modèle belge.

### *L'édification de l'enseignement technique masculin de jour (1918-1939): l'affirmation de l'identité*

#### *La réorientation de l'école professionnelle*

Déjà au XIX<sup>e</sup> siècle, la mise sur pied des premières écoles industrielles et celle des écoles professionnelles ont été encouragées et subventionnées par le gouvernement national, et en particulier par le ministère de l'Industrie et du Travail dont cet enseignement dépend. À la sortie de la Guerre 1914-1918, deux ministres de l'Industrie et du Travail, le socialiste J. Wauters<sup>7</sup> et le démocrate-chrétien H. Heyman<sup>8</sup> ont chacun à leur tour déployé des efforts convergents en vue d'encourager le développement de l'enseignement spécial, et en particulier de l'enseignement technique de jour.

Chacun d'eux a pris l'initiative d'une circulaire ministérielle redéfinissant les objectifs et les moyens des différentes institutions relevant de l'enseignement industriel, professionnel, commercial et ménager (appelé à cette époque, du nom générique d'enseignement spécial, ce nom évoluant vers celui d'enseignement technique durant l'entre-deux-guerres). Ainsi, J. Wauters publie, à la date du 19 septembre 1921, un *Appel à la jeunesse ouvrière* (Source C), exhortant les jeunes gens et les jeunes filles à fréquenter les différentes institutions d'enseignement spécial, ainsi qu'une *Circulaire aux administrations communales* incitant ces dernières à soutenir le développement de cet enseignement. Le 15 octobre 1932, H. Heyman,

à son tour, publie une circulaire ministérielle, intitulée *Instructions générales aux écoles* (Source B, p. 7-55), qui, à la veille de la création de l'Office de l'enseignement technique<sup>9</sup>, donne un cadre d'ensemble à l'enseignement spécial.

L'analyse de la *Circulaire ministérielle aux administrations communales de 1921* révèle que les écoles professionnelles, destinées à se développer, subissent une réorientation qualitative par rapport aux écoles professionnelles du XIX<sup>e</sup> siècle. Au XIX<sup>e</sup> siècle, nous l'avons vu, la formation pratique donnée à l'école professionnelle est à orientation artisanale, et le modèle éducatif est celui de l'intelligence de la pratique réfléchie. De son côté, la formation générale occupe une place variable et est assez hétérogène, selon les écoles. Elle consiste le plus souvent en une révision et en un développement du programme de l'enseignement primaire, surtout dans ses aspects utilitaires.

La *Circulaire de 1921* témoigne d'une double évolution. L'enseignement pratique donné à l'école professionnelle y est présenté selon deux rubriques nettement séparées: l'une, centrée sur l'artisanat et l'autre, sur l'industrie. Quant à la formation générale, elle doit occuper la moitié du temps. Son programme s'inspire étroitement du programme de cours théoriques de l'école industrielle, tout en revêtant un caractère moins poussé.

À partir de 1921, l'école professionnelle semble amorcer un rapprochement avec l'école industrielle et son modèle de l'intelligence des principes alors qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, au contraire, l'école professionnelle s'est définie par opposition à l'école industrielle. Tout semble indiquer que le projet d'instruction scientifique et technique, caractérisant l'école industrielle et l'école des arts et métiers à la période précédente et concernant seulement une élite ouvrière peu nombreuse et soigneusement sélectionnée<sup>10</sup>, influence désormais, à son tour, l'école professionnelle et s'adresse alors à un public beaucoup plus large.

### *Un bagage scientifique et technique pour tous les ouvriers*

Le projet de donner une initiation scientifique et technique au plus grand nombre est défendu par différents acteurs de cette époque. Telles sont notamment les intentions qu'exprime le ministre H. Heyman, lorsqu'il prend la parole au Congrès international de l'enseignement technique, réuni à Bruxelles, en 1932.

Désormais se pose, avec une acuité croissante, le problème de la diffusion de l'enseignement technique dans la masse des travailleurs, afin que tous, jusqu'à ceux qui exercent les métiers réputés les plus modestes, puissent bénéficier, en dehors du minimum de culture générale qui leur est dispensé grâce à l'obligation scolaire, d'un minimum d'enseignement spécialisé. [...] Les initiateurs du Bureau international de l'enseignement technique [...] ont inscrit à leur programme l'intention généreuse de descendre pour atteindre tous les ouvriers. [...] Pendant trop

longtemps, en effet, la masse des travailleurs, des simples soldats constituant la main-d'œuvre chargée de réaliser les conceptions de l'intelligence, a été abandonnée au pur hasard de l'embauchage, sans souci aucun d'orientation ni de sélection professionnelles. Il semblait que la recherche de l'élite seule méritât quelque attention (Source A, p. 78-79).

L'idée du ministre Heyman, comme celle d'autres pionniers de l'époque, est de prolonger l'instruction obligatoire<sup>11</sup> par un degré élémentaire d'enseignement professionnel spécialisé. Les pouvoirs organisateurs officiels<sup>12</sup>, comme les provinces de Liège et du Hainaut, ainsi que certains pouvoirs organisateurs catholiques, comme les Aumôniers du travail, impulsent la création d'une série de nouvelles écoles professionnelles et contribuent ainsi à la mise sur pied d'un système d'enseignement technique masculin de jour, à plusieurs échelons.

### *Une filière à trois échelons*

La volonté de structurer l'enseignement technique en une filière continue et hiérarchisée à trois degrés est explicitée par certaines interventions, lors des Congrès internationaux de l'enseignement technique réunis à Paris, à Bruxelles, à Rome, etc., durant les années trente, en particulier par les responsables de l'enseignement technique des provinces de Liège et du Hainaut.

La *Circulaire ministérielle de 1932* (Source B, p. 7-55) présente un début de formalisation de cette structure. À la base de l'édifice d'enseignement technique, en voie de construction, le premier échelon correspond à l'école professionnelle destinée à un large public. Le second échelon de l'édifice correspond à l'école des arts et métiers, qualifiée dorénavant d'école technique secondaire. Ce second échelon est lui-même une transition vers l'école supérieure spéciale (école d'ingénieurs) qui reçoit le nouveau nom d'école technique supérieure.

L'*Arrêté royal établissant un statut provisoire de l'enseignement technique*, du 11 mars 1933 (Source D, p. 1108-1115), officialise cette structure à trois échelons, en classant ces trois catégories d'écoles, conformément aux nouvelles appellations qu'elles ont reçues en 1932: l'école professionnelle moyenne est classée en A3, l'école technique secondaire, en A2 et l'école technique supérieure, en A1. La formalisation de ces trois niveaux A3-A2-A1 aboutit à la constitution d'une filière continue d'enseignement technique masculin, à orientation industrielle, qui peut affirmer à la fois sa spécificité et sa parité par rapport à la filière continue d'enseignement moyen.

### *La figure de l'ouvrier-technicien donne sa spécificité à toute la filière*

La spécificité de la filière continue d'enseignement technique, depuis sa base jusqu'à son sommet, réside dans l'acquisition d'un bagage scientifique et technique, grâce à une formation théorique occupant au moins la moitié du temps. Ce bagage

scientifique et technique est de niveau élémentaire à l'école professionnelle A3, pour atteindre un niveau de plus en plus élevé au fur et à mesure que les élèves les plus doués gravissent les échelons (A2-A1) de cette filière d'enseignement. C'est donc le modèle de l'intelligence des principes et la référence idéologique au raisonnement scientifique et technique qui donnent son unité de sens à l'enseignement technique masculin de jour et qui permettent de le situer, à la fois, par opposition à l'entreprise et, à la fois, par opposition à l'enseignement général.

Il s'agit de valoriser un savoir théorique certes, mais un savoir utile et qui se rapporte à l'univers productif. Dans toute la filière de l'enseignement technique, et donc également à son échelon de base constitué par l'école professionnelle, la prédominance de l'enseignement théorique dans le domaine des sciences, des sciences appliquées et des techniques est telle que cet enseignement théorique va même exercer une tutelle sur la formation pratique donnée dans les ateliers. C'est pourquoi nous trouvons à l'école professionnelle, comme déjà à l'école des arts et métiers du début du XX<sup>e</sup> siècle, le modèle éducatif de l'intelligence de la pratique contrôlée. À la différence de l'ancien modèle de la pratique réfléchie, en vigueur à l'école professionnelle à orientation artisanale, selon lequel la théorie se combine à la pratique et est à son service, dans le modèle de la pratique contrôlée, en vigueur à l'école professionnelle à orientation industrielle, c'est la théorie qui est première et donne forme à la pratique. Aussi, lorsque dans l'entre-deux-guerres, il est question de «méthode de travail» à propos de la formation pratique en atelier, il s'agit surtout d'apprendre au futur travailleur à appliquer des consignes le plus efficacement et le plus rigoureusement possible et à utiliser un outillage industriel complexe en respectant scrupuleusement les règles élaborées dans les bureaux des méthodes, dans le cadre de l'*Organisation scientifique du travail* (OST) qui se diffuse dans l'industrie, à cette période.

Alors que durant la première période, la référence à la science et à la figure emblématique de l'ouvrier-technicien ne concerne encore que l'élite, pendant l'entre-deux-guerres, elle concerne la masse des travailleurs. Nous pensons pouvoir expliquer cette référence idéologique hégémonique à la science par le fait qu'en inculquant à l'ensemble des futurs travailleurs la capacité de se référer à des lois scientifiques externes (celles qui «président aux transformations de la matière»), on les prépare du même coup à accepter les consignes de l'OST, elles aussi externes, au nom d'une même supériorité de la raison scientifique et technique.

À cause de la diffusion du modèle de l'intelligence des principes depuis le sommet jusqu'à la base de l'édifice de l'enseignement technique masculin de jour, on observe une rupture dans le modèle éducatif qui régit la formation pratique. Le modèle de la pratique réfléchie, selon lequel c'était le travailleur lui-même qui devait construire de l'intérieur sa propre intelligence d'une tâche dont il a la maîtrise de bout en bout, a été abandonné au profit du modèle de la pratique raisonnée, selon lequel le travailleur doit se référer aux consignes externes à propos d'une tâche dont la complexité lui échappe. De la sorte, la référence dominante pour tous les travailleurs masculins de l'industrie devient celle de l'ouvrier-technicien. De son côté, la figure

de l'ouvrier-artisan devient minoritaire et se cantonne dans les seules écoles professionnelles à orientation artisanale, nettement moins nombreuses<sup>13</sup>.

*La prépondérance des cours théoriques donne sa pleine valeur à l'enseignement technique masculin*

L'extension du modèle de l'intelligence des principes vers le bas de la filière d'enseignement technique masculin entraîne une seconde conséquence, celle de conforter l'affirmation de la parité de l'enseignement technique, par rapport à l'enseignement moyen. Que l'enseignement technique masculin ait un autre contenu et une autre finalité que l'enseignement moyen, puisqu'il s'adresse aux futurs producteurs, ne signifie pas, bien au contraire, que le niveau de cet enseignement soit inférieur à celui de l'enseignement général et de son modèle des humanités classiques ou modernes<sup>14</sup>. Au nom de la place prépondérante accordée aux cours théoriques de sciences et de techniques dans tout l'enseignement technique masculin de jour, les promoteurs de cette filière proclament sa valeur équivalente à celle de l'enseignement moyen. Ils traduisent cette parité dans le vocabulaire utilisé pour désigner les différents échelons de cette filière continue en voie d'édification. Ainsi, l'école professionnelle se voit qualifiée d'école professionnelle moyenne, pour signifier sa parité avec l'école moyenne<sup>4</sup>. L'école technique secondaire s'affirme comme de niveau comparable à celui des humanités complètes (cycle supérieur de l'enseignement secondaire général). Enfin, l'école technique supérieure rivalise avec l'enseignement supérieur prolongeant les humanités.

Par conséquent, le système d'enseignement technique masculin doit son originalité au fait qu'il propose comme référence, non seulement pour une élite ouvrière mais pour tous les futurs travailleurs industriels, la figure emblématique de l'ouvrier-technicien doté d'une instruction scientifique et technique. À travers cette figure emblématique, l'école technique masculine de jour affirme sa double spécificité, vis-à-vis de l'entreprise et vis-à-vis de l'enseignement moyen. Ainsi, elle se proclame, comme une voie scolaire complète, véritable alternative aux humanités et à l'apprentissage sur le tas.

*Une base élargie, un sommet étroit*

Si l'analyse des différents textes des promoteurs de l'enseignement technique masculin de jour, depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la Guerre 1939-1945, nous a permis de mettre en évidence un projet politique cohérent, à la fois sur le plan des structures et sur le plan des modèles éducatifs, l'analyse des statistiques officielles de l'entre-deux-guerres révèle, de son côté, que ce projet n'est pas resté lettre morte! Il s'est concrétisé par la multiplication des écoles professionnelles moyennes (A3) et, dans une moindre mesure, par celle des écoles techniques secondaires (A2) et des écoles techniques supérieures (A1).



Sur le plan quantitatif, le résultat apparaît étonnant, par comparaison avec ce qui se passe à la même époque, dans d'autres pays voisins<sup>15</sup>. La population d'élèves scolarisés dans l'enseignement technique de jour aux niveaux A3 et A2 atteint un niveau comparable à celle qui fréquente l'enseignement moyen. De 1909 à 1939, le nombre d'élèves dans l'école professionnelle à orientation industrielle a plus que triplé (passant d'environ 7 000 à environ 25 000). De 1939 à 1957, ce public va encore être multiplié largement par deux (atteignant 55 000 élèves)<sup>16</sup>. La nouvelle base de la filière continue d'enseignement technique mise en place pendant l'entre-deux-guerres est donc bien, dans les faits, une base élargie.

Mais qu'on ne s'y méprenne, cette relative démocratisation de la filière technique masculine vers le bas ne signifie pas que celle-ci soit devenue moins élitiste vers le haut. En effet, une sélection sévère continue d'y avoir cours, au fil des années de son cursus, de telle sorte que le rapport entre le nombre d'élèves dans les écoles A2 (à orientation industrielle) par rapport au nombre d'élèves dans les écoles A3 (à orientation industrielle) est toujours très faible. En 1939, ce rapport est de 1 à 13 et en 1956, il est de 1 à 6. À titre de comparaison, signalons qu'en 1956, le rapport entre la population masculine du cycle inférieur et celle du cycle supérieur de la filière générale d'enseignement secondaire n'est que de 1 à 2,5!

Tout se passe comme si l'identité forte de l'enseignement technique masculin de jour constitué en filière verticale continue tenait non seulement à la valeur conférée à l'enseignement théorique dans le domaine des sciences et des techniques mais également au caractère très sélectif qui caractérise le passage du premier échelon A3 vers le second échelon A2 de celle-ci. La sélectivité serait un gage supplémentaire de sa valeur et de sa pleine légitimité comme alternative par rapport aux humanités, paradoxalement moins sélectives à l'intérieur de leur cursus.

### *Le temps de l'intégration (1945-1995): la dissolution de l'identité*

#### *L'analogie des structures*

La normalisation de l'enseignement technique observée après la Seconde Guerre mondiale va introduire une rupture et produire une progressive perte d'identité par rapport aux cohérences ébauchées jusqu'alors.

Après la Guerre 1939-1945, les ministres responsables de l'Instruction publique entreprennent une politique qu'ils qualifient de normalisation de l'enseignement technique. Leur projet est de réorganiser ce dernier selon le même moule que l'enseignement moyen et de l'intégrer, avec celui-ci, au sein d'un unique enseignement secondaire<sup>17</sup>. Ce projet aboutit à la *Loi organique de l'enseignement technique* du 29 juillet 1953 (Source E, p. 488-495), qui introduit des changements d'appellations révélateurs du bouleversement. Ainsi, l'école technique secondaire masculine A2 relève à présent de l'enseignement technique secondaire supérieur (ETSS). Elle

chapeaute l'école masculine A3, elle-même rebaptisée enseignement technique secondaire inférieur (ETSI). À côté de cette filière d'enseignement technique secondaire, la Loi de 1953 institue une autre filière, celle de l'enseignement professionnel secondaire supérieur et inférieur (EPSS et EPSI). Soulignons le fait que, en dépit de son nom, l'enseignement professionnel secondaire ne trouve pas son origine dans l'école professionnelle A3. Où situer la source de cette nouvelle filière professionnelle secondaire? Laissons cette question provisoirement ouverte, pour la traiter plus loin.

### *L'évolution du modèle éducatif*

L'analogie établie entre les structures de l'enseignement secondaire technique et celles de l'enseignement secondaire général est un premier volet de la politique de normalisation menée à partir de 1945. Un second volet, complémentaire au premier, consiste dans l'évolution du modèle éducatif de cette filière; c'est ce que révèlent les rapports ministériels de cette période.

Nos maîtres des écoles techniques savent fort bien d'ailleurs qu'il ne s'agit nullement pour eux de construire un robot capable aussitôt d'occuper «sa place» (et rien qu'une) dans la chaîne de l'usine voisine, mais bien de former un homme conscient, responsable et perfectible, capable de s'adapter avec souplesse et intelligence aux mille et une nécessités de sa future situation. Pour cela, on réservera toujours et de plus en plus au cœur de l'enseignement technique une place éminente à la «part de l'homme», c'est-à-dire pratiquement à la culture générale (Source J, p. 235-238).

L'enseignement technique doit se renouveler. Les instructions ministérielles de 1947-1948 fixent une plus large part à la culture dans les cycles secondaires inférieurs. On a compris que le travailleur n'est pas seulement un rouage de l'usine, mais d'abord un homme qui doit épanouir ses dons intellectuels et moraux, qui doit avoir accès aux sources de la pensée et de l'art (Source K, p. 310).

Dans ces deux citations, il apparaît clairement que le projet éducatif des promoteurs de l'enseignement technique et professionnel après 1945 se distingue de celui de leurs prédécesseurs. L'ajout de cours de culture générale, donnant accès aux sources de la pensée et de l'art, relève cette fois d'un autre humanisme, celui emprunté à l'enseignement moyen. En effet, ces cours sont censés s'adresser à la «part de l'homme», définie par opposition au «travailleur» auquel sont associées les qualifications de «robot», de «rouage de l'usine». Autrement dit, l'humanisme classique (ou moderne), qui s'adresse à la part de l'homme, nous pourrions dire à l'homme d'esprit, affirme ici sa supériorité par rapport à l'humanisme technique qui s'adresse au travailleur, à l'homme productif. D'après les responsables de l'enseignement technique et professionnel de cette troisième période, l'humanisme classique (ou moderne) doit nécessairement venir compléter l'humanisme technique, afin d'empêcher que l'homme ne soit réduit à sa seule dimension de producteur.

Aussi, les premiers véritables programmes de l'enseignement technique et professionnel, qui datent des années cinquante, comprennent à présent trois catégories de cours: les cours généraux, au sens de l'enseignement général; les cours techniques qui correspondent à la formation théorique dans les domaines scientifique et technique; les cours pratiques, qui correspondent au travail en atelier. En même temps que les programmes de l'enseignement technique et professionnel s'enrichissent d'une nouvelle catégorie de cours, la tendance générale est à la diminution du nombre total d'heures hebdomadaires d'enseignement donné aux élèves. Malgré cette double évolution, les cours techniques continuent à occuper une proportion importante du temps de la filière technique, tandis que les cours pratiques se voient, de leur côté, réduits à leur portion congrue.

### *L'émergence d'une logique de relégation*

Notre hypothèse est que le modèle de l'intelligence des principes, lui-même prolongé par celui de la pratique contrôlée, reste la référence principale de la filière technique secondaire masculine, après 1945. Mais ce modèle comprend alors, en outre, une greffe composée des cours généraux empruntés à l'enseignement moyen (langue maternelle, histoire, géographie, éducation physique, éducation musicale, etc.). Le fait que cet ajout soit étranger à la longue tradition de l'enseignement technique a probablement rendu plus difficile son implantation en profondeur. Mais, réussie ou non, cette greffe, parce qu'elle relève d'un autre humanisme que l'humanisme technique et qu'elle contribue ainsi à mettre l'enseignement technique et professionnel dans une position de dépendance à l'égard de l'enseignement secondaire général, a affaibli l'identité positive patiemment élaborée jusqu'alors par les promoteurs de l'enseignement technique masculin.

La constitution d'un enseignement secondaire comprenant plusieurs filières parallèles aboutit ainsi à créer une hiérarchie entre ces filières. La première, la filière générale, constitue celle de l'excellence. La seconde, la filière technique, représente désormais une voie de relégation pour ceux qui ont échoué dans l'enseignement général. Quant à la troisième, la filière professionnelle, édifiée à son tour comme une filière continue d'enseignement secondaire par la Loi organique de 1953, elle représente une voie de relégation de second ordre pour ceux qui ne peuvent suivre la filière technique et, en particulier, ses cours techniques théoriques.

### *L'origine historique lointaine de la filière professionnelle*

Il est temps à présent de situer rapidement l'origine historique de cette troisième filière. Elle constitue le prolongement des ateliers d'apprentissage, créés dans un lointain passé: la crise textile des Flandres datant de 1840. Après avoir rempli une fonction de reconversion des tisserands à domicile, les ateliers d'apprentissage

se sont maintenus comme une forme parmi d'autres d'enseignement spécial. Ils sont cependant tombés en léthargie à partir du début du XX<sup>e</sup> siècle. Puis, durant l'entre-deux-guerres, ces ateliers d'apprentissage se sont vu conférer une nouvelle fonction à l'intérieur de l'édifice de l'enseignement technique masculin de jour. La *Circulaire ministérielle de 1932* présente l'atelier d'apprentissage comme une sorte d'école technique de second ordre, destinée aux moins doués «qui ne peuvent s'assimiler les branches théoriques» et comprenant, dès lors, un programme de cours théoriques restreint en quantité et en qualité, «quelques cours théoriques élémentaires qui absorbent moins d'un tiers du nombre d'heures total, le reste étant consacré aux travaux manuels» (Source B).

L'intention de constituer l'atelier d'apprentissage (A4) comme filière de relégation par rapport à l'école professionnelle moyenne (A3) date donc de l'entre-deux-guerres. Cependant, elle n'a trouvé encore aucune concrétisation à cette période, comme en témoignent les chiffres de population fréquentant ce type d'institution longtemps restés confidentiels (1 511 élèves en 1909, 2 463 en 1939 et 3 608 élèves en 1956). En 1956, l'école professionnelle secondaire inférieure (officialisée pourtant par la Loi de 1953) compte encore 15 fois moins de garçons que l'école technique secondaire inférieure. Jusqu'alors, les mauvaises performances scolaires n'empêchent nullement les jeunes d'entrer sur le marché du travail, de s'y former sur le tas et même de progresser dans la hiérarchie du travail, en cours de carrière.

Cette filière de relégation de second ordre connaît ensuite une lente croissance à partir des années cinquante. Ainsi, en 1971, la population masculine du cycle inférieur de l'enseignement professionnel secondaire atteint déjà la moitié de celle du cycle inférieur de l'enseignement technique secondaire. L'importance nouvelle prise alors par la filière professionnelle pour le public masculin<sup>18</sup> s'inscrit dans le cadre de l'explosion scolaire qui caractérise l'enseignement secondaire à partir des années soixante. Dans ce nouveau contexte, pour les garçons peu performants scolairement, la filière professionnelle se substitue cette fois à l'entrée dans la vie active, comme alternative à la filière technique noble.

### *Une nouvelle perte d'autonomie, dans le cadre de l'instauration de l'enseignement secondaire privé*

Une étape supplémentaire d'intégration des filières technique et professionnelle à la filière générale, au sein d'un unique enseignement secondaire, va être franchie avec l'instauration de l'enseignement secondaire rénové. En 1970, l'enseignement secondaire rénové est mis en place officiellement et se généralise alors progressivement à toutes les écoles secondaires. Cette nouvelle forme d'enseignement comprend, à sa base, un degré d'observation de deux années communes à la filière générale et à la filière technique. Simultanément, il se crée une classe d'accueil pour les élèves en difficulté, classe donnant directement accès à la filière professionnelle.

Cette fois, la dépendance de la filière technique à l'égard de la filière générale est plus complète qu'auparavant car, durant les deux premières années de l'enseignement secondaire, les élèves âgés de 12 à 14 ans suivent un programme bien plus proche de l'enseignement secondaire général que de celui de l'enseignement secondaire technique tel qu'il existait jusqu'alors. L'orientation dans la filière technique proprement dite n'intervient qu'après ces deux premières années. L'humanisme technique n'a donc plus cours au début de l'enseignement secondaire.

Diverses évaluations ont montré que cette nouvelle perte d'autonomie de l'enseignement technique et professionnel par rapport à l'enseignement général a contribué à diminuer encore son identité positive et à en faire plus nettement un second choix aux yeux des élèves, au moment de l'orientation.

Autre conséquence du «rénové», la filière professionnelle devient la seule alternative pour les élèves qui ne parviennent pas à suivre durant ce premier degré d'observation indifférencié. Dans ce contexte, on comprend pourquoi la filière professionnelle a gonflé, pour les garçons, durant ces 25 dernières années, au point de rattraper la filière technique. En 1986, le second degré, dit degré d'orientation<sup>19</sup>, compte autant de garçons dans les sections professionnelles que dans les sections techniques!

On peut faire l'hypothèse que, dans le cadre de l'enseignement secondaire rénové, la filière technique a plus que jamais perdu son âme. Aujourd'hui, elle se voit en quelque sorte assimilée à la troisième filière, la filière professionnelle, qui, pour sa part, joue un rôle de relégation encore plus nettement affirmé qu'auparavant.

L'analyse des discours des acteurs de l'enseignement secondaire des années quatre-vingt-dix révélerait probablement l'extension des images négatives appliquées non seulement à la filière professionnelle, mais aussi à la filière technique, la seconde étant aujourd'hui fréquemment associée à la première, dans une même perception dévalorisante: élèves turbulents, échecs scolaires, difficultés d'insertion professionnelle, risques d'exclusion sociale, etc. La figure emblématique positive du «travailleur intelligent» qui a sous-tendu globalement le projet de l'enseignement technique jusqu'à la «normalisation» des années cinquante semble s'être effacée dans les représentations actuelles, sauf peut-être dans celles s'appliquant aux années finales de la filière technique secondaire.

### *En quête d'une nouvelle identité*

Tout semble se passer comme si l'identité positive forte de la filière technique, qui suppose une certaine distance vis-à-vis de l'enseignement général et vis-à-vis de l'entreprise, s'était dissoute par son absorption dans un système intégré d'enseignement secondaire, allant de pair avec la massification de ce dernier.

Dans ce contexte, on comprend que l'ensemble de l'enseignement technique et professionnel soit aujourd'hui en quête d'une nouvelle identité. L'éclairage sociohistorique semble nous indiquer une voie pour y parvenir: la recherche d'un nouveau point d'équilibre, exigeant de se démarquer d'une manière inédite, qui reste à inventer, à la fois de l'enseignement général et à la fois de l'univers productif.

La tendance récente, apparue à la fin des années quatre-vingt, en réaction à la mise sous tutelle de l'enseignement technique par l'enseignement général, consiste à valoriser le thème de l'entreprise, en espérant ainsi réaffirmer la spécificité de l'enseignement technique et professionnel. Cette valorisation de l'entreprise se traduit notamment à travers le leitmotiv de la formation en alternance, qui désigne tantôt un modèle éducatif, tantôt un dispositif structurel, tantôt ces deux aspects combinés.

Un autre domaine révélateur de ce basculement culturel de l'enseignement technique vers le pôle de l'entreprise, en ce qui concerne ses valeurs de référence, est celui de la concertation sociale organisée depuis peu en vue de la définition de «profils de formation». Ainsi, en juillet 1995, le gouvernement de la Communauté française de Belgique, qui a l'enseignement dans ses attributions, vient de mettre sur pied une nouvelle Commission communautaire des qualifications qui regroupe les représentants des employeurs, du monde syndical et de l'enseignement. Cette commission est présidée par un membre de la direction de l'Union wallonne des entreprises. Les diverses sous-commissions organisées par secteur d'activités économiques sont à leur tour présidées par un représentant des employeurs du secteur concerné. Nous repérons un déséquilibre dans le contenu même de la mission assignée par les pouvoirs publics à ces organes de concertation: il s'agit du raccourci opéré dans les textes officiels entre la notion de profils de formation et celle de profils professionnels. Si la définition des profils professionnels apparaît en effet du ressort des représentants du monde économique, par contre, leur traduction en profils de formation, censés orienter les programmes futurs de l'enseignement technique et professionnel, ne peut en constituer un simple prolongement automatique et fausement logique. Cette traduction implique un changement de registre et une réinterprétation des profils professionnels, à inscrire dans le cadre d'un contrat éducatif et social plus global à propos duquel les acteurs de l'enseignement et de la société civile doivent garder leur responsabilité première et adopter une distance critique suffisante par rapport aux injonctions des acteurs économiques.

Qu'il s'agisse du leitmotiv de la formation en alternance ou de celui de la définition des profils de formation pour l'enseignement technique et professionnel, la perspective sociohistorique que nous avons adoptée nous permet de prendre du recul par rapport aux références dominantes actuelles, non pas sur le plan des dispositifs concrets que nous n'avons pas analysés, mais sur le plan des valeurs et des modèles éducatifs de référence. Ainsi, elle nous permet de considérer le risque, sur un plan symbolique, d'un rapprochement unilatéral vis-à-vis de l'entreprise comme une autre forme de trahison de la tradition de l'enseignement technique et de son

identité. Après avoir été menacée d'absorption par le modèle éducatif de l'enseignement général, l'identité de l'enseignement technique et professionnel se verrait aujourd'hui déforcée par une trop grande proximité vis-à-vis des valeurs de l'entreprise.

La perspective sociohistorique nous permet d'indiquer, toujours sur le plan symbolique, la nécessité d'affirmer un nouveau mythe fondateur, une nouvelle figure emblématique susceptible de mobiliser les acteurs autour d'un projet cohérent pour l'enseignement technique et professionnel de demain. Ce dernier redéfinirait son identité en donnant un contenu actuel à la figure centrale du travailleur intelligent qui, à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, devrait trouver diverses modalités de concrétisation, se conjuguer au masculin et au féminin, se traduire en modèles éducatifs appropriés et, en tout cas, s'énoncer de manière suffisamment autonome pour échapper à toute dépendance trop étroite à la fois vis-à-vis des références de l'enseignement général et vis-à-vis des normes de l'univers productif.

## NOTES

1. Cet article s'appuie sur une étude approfondie portant sur cent ans d'histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (Grootaers, 1993). Elle a permis de mettre de l'ordre dans les multiples formes institutionnelles et dans les différents modèles éducatifs mis au point au fil du temps. Les uns, destinés à un public masculin, les autres, à un public féminin. Depuis 1953, l'enseignement technique et professionnel est réorganisé formellement selon une structure mixte: les institutions s'adressent théoriquement aux deux sexes. En pratique, en 1995, la plupart des orientations ont gardé un recrutement dominé par un seul sexe. Les lecteurs intéressés par l'histoire du volet féminin du système d'enseignement technique et professionnel belge peuvent se référer à Grootaers et Tilman (1994) et à Grootaers (1995).
2. L'État intervient à concurrence d'un tiers des dépenses.
3. Le terme d'«enseignement moyen» est utilisé jusqu'en 1953 pour désigner l'enseignement secondaire général.
4. L'«école moyenne» correspondait au cursus court, autrement dit, au seul cycle inférieur de l'enseignement secondaire général.
5. Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que l'enseignement technique secondaire tel que nous le nommons aujourd'hui s'est édifié à partir de plusieurs formes institutionnelles, non articulées entre elles et dont les appellations ont évolué au fil du temps: en particulier, les écoles des arts et métiers, devenues, en 1932-1933, «écoles techniques secondaires» ou écoles «A2» (par analogie avec les humanités, cursus long d'enseignement secondaire général, comprenant six ou sept années d'études après la sortie à douze ans de l'école primaire) et les écoles professionnelles, qualifiées à la même époque d'«écoles professionnelles moyennes» ou écoles «A3» (par analogie avec les écoles moyennes, cursus court d'enseignement secondaire général, comprenant un cursus de trois ou quatre années d'études après la sortie à douze ans de l'école primaire).
6. «Vers les humanités ouvrières», tel est le sous-titre que le *Bulletin de l'enseignement technique du Hainaut* va adopter lors de sa repartition au lendemain de la Guerre 1914-1918.
7. J. Wauters a occupé ce poste de 1918 à 1921 et de 1925 à 1927.
8. H. Heyman a succédé à J. Wauters de 1927 à 1932.

9. L'Office de l'enseignement technique regroupe, sous la présidence du ministre de l'Instruction publique, les différents ministres qui ont l'enseignement technique dans leurs attributions: le ministre de l'Industrie et du Travail, le ministre de l'Agriculture et le ministre des Classes moyennes. Il s'agit seulement d'un rapprochement avec le ministère de l'Instruction publique et non d'une fusion, puisque les anciens départements ministériels ayant l'enseignement technique dans leurs attributions restent compétents pour les aspects administratifs de cet enseignement.
10. À l'école industrielle, la sélection s'opère au fil du cursus par la longueur des études; elle s'opère plus directement par un examen d'entrée, à l'école des arts et métiers.
11. Depuis 1914, en Belgique, l'instruction obligatoire s'étend jusqu'à 14 ans et inclut un quatrième degré primaire pour les enfants âgés de 12 à 14 ans.
12. La notion de «pouvoirs organisateurs officiels» de l'enseignement est propre aux structures scolaires belges: elle désigne non seulement l'enseignement organisé par l'État central (depuis peu divisé en trois entités à base linguistique), mais aussi l'enseignement organisé par les pouvoirs publics locaux (les provinces et les communes). Dans le cas de l'enseignement technique et professionnel, ce sont ces pouvoirs publics locaux qui sont les principaux pouvoirs organisateurs officiels, le gouvernement n'organisant pas directement ce type d'enseignement avant 1940.
13. En 1933, ces écoles professionnelles à orientation artisanale sont classées dans une rubrique particulière (A7/A3), sous le nom d'«écoles professionnelles des industries et métiers à caractère d'art».
14. Les «humanités» correspondaient au cursus long d'enseignement secondaire général, comprenant le cycle inférieur et le cycle supérieur.
15. Nous pouvons illustrer cette thèse par l'exemple de la France. En 1939, la population globale de l'enseignement technique de jour en France (pour les deux sexes) est à peine 1,5 fois plus nombreuse que la population de l'enseignement technique belge, pour une population nationale entre cinq et six fois plus nombreuse. À la veille de la Seconde Guerre, l'enseignement technique français demeure réservé à une élite soigneusement sélectionnée à l'entrée, tandis que la politique belge de diffusion de cet enseignement, en l'ouvrant plus largement à sa base, se traduit par une hausse remarquable de ses effectifs (voir Grootaers et Tilman, 1994, p. 137 et 194; Pelpel et Troger, 1993, p. 69).
16. La filière technique masculine est avant tout à orientation industrielle. En effet, cette orientation concerne plus de 80 % des élèves en 1939 et 75 % en 1957. Cependant, il existe trois autres orientations nettement moins fréquentées, à côté des sections industrielles: il s'agit des écoles à orientation artisanale dont nous avons déjà parlé, des écoles agricoles qui relevaient jusqu'en 1932 du ministère de l'Agriculture et, enfin, des écoles commerciales qui se développent durant l'entre-deux-guerres, touchant 10 % des élèves de l'enseignement technique masculin en 1939 et 18 % de cette population en 1957.
17. Cette politique de normalisation de l'enseignement technique va de pair avec l'intégration complète de l'administration de l'enseignement technique au sein de l'Instruction publique. En 1946 prend fin la tutelle du ministère de l'Industrie sur cette forme d'enseignement. À la même date, l'Office de l'enseignement technique est supprimé. Il nous semble intéressant de relever une évolution parallèle entre les appellations utilisées pour désigner les formes d'enseignement s'adressant aux travailleurs et les changements concernant les autorités de tutelle chargées de l'organiser. Ainsi, à la première période, celle de la fondation, l'enseignement industriel, professionnel, commercial et ménager est regroupé sous l'appellation d'«enseignement spécial». Le terme d'enseignement spécial s'entend par opposition à un autre terme, celui d'enseignement général. À cette époque, le ministère de l'Industrie exerce la tutelle sur cet enseignement. À la seconde époque, celle de la structuration, le terme d'enseignement spécial disparaît peu à peu au profit de celui d'«enseignement technique». À la même époque est créé l'Office de l'enseignement technique, première tentative de rapprochement entre l'enseignement technique et l'Instruction publique. Enfin, à la troisième période, celle de l'intégration des institutions d'enseignement



technique au sein de l'enseignement secondaire, la nouvelle appellation qui sert à désigner cette forme d'enseignement est l'«enseignement technique secondaire et professionnel secondaire». C'est alors le ministère de l'Instruction publique à lui seul qui est chargé de cette normalisation.

18. L'évolution de la fréquentation relative des filières technique et professionnelle est tout autre du côté féminin et témoigne de la signification différente de ces filières dans le cadre de l'histoire du sous-système féminin d'enseignement technique et professionnel (Grootaers, 1995).
19. Le degré d'orientation correspond à la troisième et à la quatrième année de l'enseignement secondaire rénové.

## SOURCES

- A. *Congrès international de l'enseignement technique*. Bruxelles, 25 au 29 septembre 1932. Paris, Bureau international de l'enseignement technique, 1932, vol. 1.
- B. Ministère de l'Industrie, du Travail et de la Prévoyance sociale, Direction générale de l'Enseignement technique, n° 7001.
- C. *Moniteur belge*, 23 septembre 1921.
- D. *Moniteur belge*, 12 mars 1933.
- E. *Pasinomie*, 1953.
- F. *Rapport général sur la situation de l'enseignement technique en Belgique, présenté aux Chambres législatives par Monsieur le Ministre de l'Industrie et du Travail. Années 1902-1910*. Bruxelles, Office de publicité/Société belge de librairie, 1912, vol. 1.
- G. *Rapport sur l'enseignement industriel, présenté aux Chambres législatives le 2 avril 1867 par Monsieur le Ministre de l'Intérieur. Années 1861-1866*. Bruxelles, F. Gobbaerts, 1867.
- H. *Rapport sur l'état de l'enseignement industriel et professionnel en Belgique, présenté aux Chambres législatives le 28 janvier 1879 par Monsieur le Ministre de l'Intérieur*. Bruxelles, F. Hayez, 1879.
- I. *Rapport sur la situation de l'enseignement industriel et professionnel en Belgique, présenté aux Chambres législatives par Monsieur le Ministre de l'Industrie et du Travail – Années 1884-1886*. Bruxelles, Office de publicité/Société belge de librairie, 1897.
- J. *Rapport triennal – Années 1945, 1946, 1947*. Bruxelles, Ministère de l'Instruction publique, s.d.
- K. *Rapport triennal – Années 1951, 1952, 1953*. Bruxelles, Ministère de l'Instruction publique, s.d.
- L. Rolin, H. (1903). *Les institutions ouvrières des charbonnages de Mariemont et Bascoup. Histoire d'un siècle d'efforts pour améliorer la condition des travailleurs*. Bruxelles: Bruylant (p. 84-85), cité par D'hoker, 1995.

**Abstract** – The author presents a historical description of the origins of technical training for males in Belgium particularly with the context of 19<sup>th</sup> century industrial training. The author shows how these traditions offer an educational and structural coherence to a unified approach to technical teaching. After 1945, Belgium, as well as other European countries, implemented an integrated secondary level school system which progressively lost the strong identity associated with the tradition of male technical teaching. The socio-historic perspective which provides the framework for the article permits an understanding of the structural and cultural moulds with which has developed technical and professional teaching. Finally, the author questions those values which will influence the future of this teaching area as it seeks a new identity.

**Resumen** – Reanudando los hilos de la historia, la autora sitúa el origen de la tradición de la enseñanza técnica masculina en Bélgica, en la enseñanza industrial del siglo XIX y su figura emblemática, el obrero técnico. Ella muestra cómo, entre las dos guerras, esta tradición otorgó coherencia educativa y estructural a una línea unificada de enseñanza técnica diurna. Después de 1945, en Bélgica, como en muchos otros países europeos, se inició una enseñanza secundaria integrada en la cual, progresivamente, la fuerte identidad positiva salida de la tradición de la enseñanza técnica masculina se ha disuelto de cierta manera. La perspectiva sociohistórica que guía el artículo enriquece nuestra comprensión del terreno estructural y cultural en el cual se arraigan los distintos proyectos habidos en enseñanza técnica y profesional. En fin, nos interrogamos a propósito del papel de las figuras emblemáticas y los valores transmitidos para el porvenir de esta enseñanza, en búsqueda de una nueva identidad.

**Zusammenfassung** – Auf Grund ihrer geschichtlichen Überlegungen führt die Autorin die belgische Tradition der männlichen technischen Ausbildung zurück auf die gewerbliche Ausbildung des 19. Jahrhunderts und deren emblematische Figur des Technikers als Arbeiter. Sie zeigt, wie sich zwischen den beiden Weltkriegen die schulische und strukturelle Kohärenz dieser Tradition zu einem einheitlichen Lehrplan der technischen Tagesschule entwickelt hat. Wie andere europäische Länder hat Belgien nach 1945 die technische Ausbildung progressiv in die allgemeine Mittelschule integriert, wodurch die herkömmliche starke Figur des männlichen Technikers allmählich verloren ging. Durch die soziohistorische Perspektive dieses Artikels gelangt man zu einem tieferen Verständnis des strukturellen und kulturellen Bodens, auf welchem die verschiedenen, im Laufe der Zeit für den technischen und den Fachschulunterricht formulierten Projekte fußen. Schließlich wird die Frage der emblematischen Figuren und der Werte untersucht, die für die Zukunft dieser Ausbildung ausschlaggebend sind, auf der Suche nach einer neuen Identität.

## RÉFÉRENCES

- D'hoker, M. (1995). Entre l'école et l'entreprise: l'origine et l'évolution de l'enseignement technique en Belgique, 1830-1914. *Recherches sociologiques*, XXVI(2), 15-42.
- Grootaers, D. (1993). *Phylogénèse de l'enseignement technique belge (1860-1960). Mise à jour des formes structurelles, des modèles éducatifs et des logiques sociales fondant l'enseignement technique et professionnel masculin et féminin*. Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Grootaers, D. (1995). Les filières technique et professionnelle d'enseignement relues dans une perspective sociohistorique. *Recherches sociologiques*, XXVII(2), 43-80.
- Grootaers, D. et Tilman, F. (1994). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960)*. Bruxelles: Éditions Vie ouvrière.
- Pelpel, P. et Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: Hachette.